

Recepción: 22/03/2012  
Aprobación: 18/05/2012

## LA POLÍTICA PÚBLICA EDUCATIVA EN COLOMBIA EN EL MARCO DEL PERIODO RADICAL 1848-1870\*

**Rodrigo Hernán Torrejano Vargas**  
Universidad Jorge Tadeo Lozano  
Corporación Universitaria Republicana

### RESUMEN

El propósito de este artículo es identificar y explicar las características más sobresalientes de la política pública educativa que orientó la enseñanza superior y elemental en Colombia durante los gobiernos de Tomás Cipriano de Mosquera, José Hilario López y Eustorgio Salgar, destacando la vigilancia y el control ejercido por el Estado sobre las instituciones universitarias, el impulso ofrecido a la difusión de conocimientos prácticos y útiles con el establecimiento de Facultades de Ingeniería y Ciencias Naturales acordes con las demandas de desarrollo económico, y la popularización de la escuela primaria laica y obligatoria para sacar a las clases subalternas de la trampa del analfabetismo, el sectarismo y la pobreza.

**Palabras clave:** Colombia, período radical, control y vigilancia, conocimiento útil, educación laica y obligatoria.

---

\* Este artículo es una muestra del último capítulo de la investigación terminada titulada: Historia de la Educación en Colombia 1762-1870, Grupo de Investigación: Derecho, Sociedad y Desarrollo, Corporación Universitaria Republicana.

## EDUCATIONAL PUBLIC POLICY IN COLOMBIA IN THE CONTEXT OF THE RADICAL PERIOD 1848-1870\*

**Rodrigo Hernán Torrejano Vargas**

University Jorge Tadeo Lozano  
Republican University Corporation

### ABSTRACT

The purpose of this article is to identify and explain the salient features of the educational public policy that guided higher and elementary education in Colombia during the Governments of Tomás Cipriano de Mosquera, José Hilario López and Eustorgio Salgar, stressing the surveillance and control exercised by the State over universities, the momentum offered to disseminate practical and useful knowledge with the establishment of faculties of engineering and natural sciences consistent with the demands of economic development and the popularization of secular and compulsory primary schools for lower level classes to overcome illiteracy, and the separation of rich and poor classes.

**Key words:** Colombia, radical period, control and surveillance, useful knowledge, secular and mandatory education.

---

\* This article is a sample of the last chapter of the completed research entitled: History of Education in Colombia 1762-1870, Research Group: Law, Society and Development, Republican University Corporation.

## INTRODUCCIÓN

La política pública educativa generada entre 1848 y 1870 estuvo inscrita en el contexto histórico del período de las reformas radicales de medio siglo, durante el cual tuvieron lugar destacadas transformaciones económicas y políticas encaminadas a liquidar todas aquellas instituciones y acciones que habían impedido la consolidación de un Estado liberal democrático y el desarrollo de la economía nacional. Entre las reformas económicas más destacadas cabe mencionar la descentralización de rentas y gastos, la reducción temporal de los aranceles aduaneros, la disolución de los monopolios rentísticos estatales, la abolición de los resguardos, la desamortización de bienes de manos muertas, la colonización de baldíos y el despegue de la navegación a vapor. Entre las reformas políticas debe incluirse el federalismo, la división interna del partido liberal entre Gólgotas y Draconianos, la extensión de la carta de ciudadanía a todos los colombianos mayores de edad, la separación entre la Iglesia y el Estado, el aumento de los cargos públicos sujetos al voto popular y el fortalecimiento de la Carta de los derechos naturales.

Así, pues, la política pública educativa estuvo sujeta a las anteriores condiciones y reformas estructurales sugeridas y realizadas por la elite perteneciente a los dos jóvenes partidos políticos tradicionales, para lo cual se convirtió, en primera instancia, en el medio por el cual podría alcanzarse la meta estratégica del avance de la agricultura, la minería y la artesanía, con miras a la conquista del mercado externo y al abastecimiento permanente del mercado interno, a través de una enseñanza moderna basada en el aprendizaje de las Ciencias Naturales y la Ingeniería, celosamente controlada y vigilada por el Estado. En segunda instancia, se tornó el mecanismo idóneo para crear y difundir desde la escuela elemental un sentimiento de identidad ciudadana atento a la divulgación y a la defensa de los derechos naturales del hombre. Básicamente, entonces, a continuación se explicarán las medidas legales presentadas y aprobadas por la rama legislativa y el poder ejecutivo para darle vida y vía libre a los objetivos anteriormente señalados.

### 1. LIBERTAD DE ENSEÑANZA CONTROLADA Y VIGILADA

Un año después de la reforma a la educación liderada por Rufino Cuervo en las postrimerías del primer gobierno de Tomás Cipriano de Mosquera, el Congreso de la República expidió la Ley 1842 del 8 de mayo de 1848 sobre la libertad de enseñanza y habilitación de cursos, en la que constaba: "Artículo 1°. La enseñanza en todos los ramos es libre. En consecuencia, podrán los granadinos adquirir y recibir la instrucción literaria y científica en establecimientos públicos, priva-

dos o de particulares, con el objeto de obtener grados académicos”<sup>1</sup>. Con esta ley desaparecía temporalmente uno de los pilares establecidos en las reformas educativas de la década del cuarenta: el principio de la intervención y el control estatal sobre la educación pública y privada.

A simple vista, parecía que el Congreso, imbuido de la fiebre reformadora de la mitad del siglo que afectó a todas las jóvenes repúblicas latinoamericanas, catalogada por Tulio Halperin Donghi<sup>2</sup> como la conformación del orden neocolonial, tipificada por investigadores europeos de orientación marxista pertenecientes al grupo de historiadores de Leipzig, entre ellos Manfred Kossok<sup>3</sup>, de revolución burguesa inconclusa y caracterizada por destacados historiadores nacionales, de la talla de Nieto Arteta<sup>4</sup> y Germán Colmenares<sup>5</sup>, como una auténtica revolución burguesa o en lo que Gerardo Molina<sup>6</sup> llamó la reforma anticolonial, había resuelto acompañar el sistema educativo con el sumo principio burgués de la libertad, como pieza fundamental del nuevo orden liberal.

En teoría, este principio de la libertad de enseñanza implicaba dejarle las manos libres en materia curricular a las instituciones públicas y privadas. De manera más precisa, representaba que los órganos rectores de todas y cada una de las instituciones educativas, sobre todo del nivel superior, gozaban de la facultad de fundar programas académicos, fijar los contenidos disciplinares, definir las estrategias metodológicas y expedir los grados y títulos correspondientes, con la precaución, eso sí, de que los contenidos y las orientaciones pedagógicas no atentaran contra el orden constitucional, institucional y ético estructurado por el Estado nación en formación. Así lo indicaron los congresistas en el segundo artículo de la ley: “Cualquiera corporación o particular puede establecer en la república colegios o casas de educación para la enseñanza de los ramos que a bien tenga, con tal que no se oponga a las buenas costumbres o las leyes, y con el solo deber de dar el competente aviso a la respectiva autoridad política del distrito parroquial”<sup>7</sup>.

La directriz establecida en 1848 se refrendaría dos años más adelante con la expedición de la Ley 2 del 15 de mayo de 1850, bajo la administración de José Hilario López, en la que el principio de la libertad de enseñanza volvió a

1. Codificación nacional, Bogotá: T. 13, 1928, p. 71.
2. HALPERIN, Tulio. Historia contemporánea de América Latina. Madrid: Alianza Editorial, 1990. pp. 140-215.
3. KOSSOK, Manfred et al. Las revoluciones burguesas. Barcelona: Editorial Crítica, 1983. pp. 190-194.
4. NIETO, Luis. Economía y cultura. Bogotá: Ancora Editores, 1983. pp. 86-266.
5. COLMENARES, Germán. Partidos políticos y clases sociales. Medellín: La Carreta Editores, 2008. pp. 21-66.
6. MOLINA, Gerardo. Las ideas liberales en Colombia 1849-1914. Bogotá: Tercer Mundo Editores, 1979. pp. 35-38.
7. Codificación nacional, Bogotá, T. 13, 1928, p. 72.

esbozarse: “Artículo 1°. Es libre en la república la enseñanza de todos los ramos de las ciencias, de las letras y de las artes”<sup>8</sup>. La novedad contenida en la Ley de 1850 fue la inclusión de un aspecto por el que ésta y los distintos gobiernos liberales de Colombia han sido conocidos: la eliminación del grado o título de Educación Superior para ejercer alguna profesión. Citamos aquí el Artículo en el que consta la determinación: “El grado o título científico no será necesario para ejercer profesiones científicas, pero podrán obtenerlo las personas que lo quieran, del modo que se establece por la presente ley”<sup>9</sup>, exceptuándose de la disposición la profesión de farmacéuta.

Estos dos principios, la libertad de enseñanza y la supresión de la obligación del título de educación superior para desempeñar alguna profesión, son a veces considerados parte consustancial del conjunto de medidas radicales con las que los liberales doctrinarios<sup>10</sup> creían que podrían avanzar firmemente en la carrera del desarrollo material de la nación.

En lo que atañe al principio de la libertad de enseñanza contenida en los dos marcos legales mencionados, es oportuno destacar que en el Artículo dieciocho de la Ley 2 de 1850 quedaron derogadas todas las leyes anteriores sobre instrucción pública, lo que no solamente representaba la abolición del marco institucional estructurado durante los gobiernos de Alcántara y Mosquera, sino desde la vicepresidencia de Francisco de Paula Santander durante la Gran Colombia, en vista de que quedaba destruido el supremo órgano directriz de la política pública educativa, es decir, la Dirección General de Instrucción Pública.

Con la muerte institucional de la Dirección General de Instrucción Pública, la educación quedó temporalmente sin ninguna clase de custodia, hasta cuando se creó la Inspección General de Instrucción Pública a cargo del secretario de gobierno, según aparece en el Artículo primero del Decreto del 22 de agosto de 1853. ¿Qué significó esta transformación institucional frente al principio de la libertad de enseñanza? Posiblemente, dejar perfectamente establecido que la libertad de enseñanza nunca debió entenderse como la ausencia absoluta de control estatal, ni como la posibilidad de que todas las instituciones educativas públicas y privadas ofrecieran en el mercado escolar los programas profesionales que quisieran y con los contenidos disciplinares que se les antojara. Aunque también puede presumirse que la clase dirigente apoltronada en el Estado no estaba interesada en permitir que los tradicionales programas de Teología y Derecho continuaran pululando en un marco en el que se urgían programas que le apuntaran al adelanto de las fuerzas productivas.

8. Codificación nacional, Bogotá, T. 14, 1929, p. 52.

9. Codificación nacional, Bogotá, T. 14, 1929, p. 53.

10. SAMPER, José. Los partidos en Colombia. Bogotá: Incunables, 1985. pp. 21-22.

De esta forma, quedaba perfectamente claro que el principio de la libertad de enseñanza quedaba sujeto al incondicional respeto de las directrices del Estado, que definió cuales serían los únicos programas académicos universitarios que deberían impartirse en las instituciones de Educación Superior, junto con las asignaturas que había que cursar, dejando, eso sí, a los docentes en libertad de seleccionar los textos más adecuados para el aprendizaje óptimo de los contenidos de los diversos planes de estudio.

Esta posición de control estatal fue mucho menos drástica y severa que la de los años cuarenta del siglo XIX, dado que no tocó aspectos como la vigilancia de la conducta de los docentes y los estudiantes, haciéndose estos últimos acreedores a una serie de castigos que iban acordes con la falta. Basta recordar que con las reformas educativas de Ospina y Cuervo, el control de la vida privada de los estudiantes se hacía no solamente en el colegio, sino fuera de él, llegando a prohibir el trato con ciertas figuras del orden social, como las prostitutas.

Así las cosas, el control ejercido a partir de 1848 es más de índole académica que ética; en eso se nota la diferencia, pero decir que la libertad de enseñanza haya involucrado la finalización de toda clase de injerencia estatal nunca fue cierto. Nótese, por ejemplo, que para optar al grado de doctor en Derecho, Medicina o Ciencias Eclesiásticas, todos los estudiantes debían presentar un examen ante el consejo de profesores de determinadas materias, por lo que, entonces, la institución que expedía el título tenía que contar con un pensum que tuviera esas asignaturas y no las que quisiera.

Ahora, la intervención estatal en materia de programas académicos profesionales es visible cuando define las únicas cuatro Facultades o Escuelas que podían organizar y ofrecer las universidades a partir de 1851. En el Decreto del 25 de agosto de 1850, por el cual se organizan los colegios nacionales o universidades, en ejecución de la Ley 2 del 15 de mayo del mismo año, queda dicho que las escuelas eran: literatura y filosofía; ciencias naturales, física y matemáticas; artes y oficios y jurisprudencia.

En concordancia con este criterio de intervención estatal, las autoridades gubernamentales precisaron las clases de materias que se impartirían en las respectivas Escuelas o Facultades. En el Artículo octavo se fijaron las materias de la Escuela de ciencias naturales, física y matemáticas. Estas fueron:

- 1°. De aritmética, de álgebra y de teneduría de libros.
- 2°. De geometría elemental, de geometría práctica, de agrimensura y de trigonometría rectilínea y esférica.
- 3°. De geometría descriptiva, de topografía, de cálculo diferencial e integral y de secciones cónicas.
- 4°. De geografía general, de geografía especial de la América y de geografía particular de la Nueva Granada.
- 5°. De cosmografía, de cronología y de astronomía.
- 6°. De mecánica, de física

elemental y de física experimental. 7°. De química elemental y de química analítica. 8°. De geología y de mineralogía. 9°. De botánica y de zoología<sup>11</sup>.

En el Artículo once, acerca de la Escuela de artes y oficios, estas fueron las clases: “1°. De dibujo lineal. 2°. De estática y maquinaria. 3°. De agricultura. 4°. De arquitectura”<sup>12</sup>.

## **2. LA EDUCACIÓN Y LA LIBERTAD DE EJERCER PROFESIONES SIN TÍTULO ACADÉMICO**

Frente a esta parte de la Ley 2 del 15 de mayo de 1850, es pertinente empezar afirmando que cuando se consagra que el título no será necesario para ejercer profesiones científicas, “pero podrán obtenerlo las personas que lo quieran”, se implantan dos circunstancias paralelas, compatibles, legales y legítimas: la del perito empírico y la del experto teórico práctico, aunque más lo primero que lo segundo. En consecuencia, cualquier individuo que demostraba pericia o idoneidad profesional derivada, bien sea del ejercicio habitual de su actividad adquirida mediante un indeterminado tiempo de práctica, o de la adquisición de un conjunto de saberes científicos en el aula formal, podrían competir libremente y en igualdad de condiciones para ofrecer sus respectivos servicios en la débil economía de mercado de la época.

Las razones precisas por las que los dirigentes políticos aprobaron la ley aún no han sido esclarecidas con absoluta certeza, aunque podemos pensar que pudo ser algo más que el prurito ideológico liberal el que haya marcado el camino. A pesar de no contarse con información de alguna acción social de protesta distinta a la de los artesanos preocupados por la reducción del arancel a las importaciones de bienes manufacturados, a lo mejor estuvo presente cierto tipo de presión social dirigida a no cerrarle la puerta del trabajo a todas aquellas personas que carecían de grado profesional y a tratar de evitar la construcción de un nuevo factor de diferenciación social. Además, era una forma de seguir funcionando mientras el país formaba el suficiente número de profesionales universitarios debidamente capacitados, en un contexto de falta crónica de recursos para la inversión social.

Por otra parte, la Ley 2 de mayo de 1850 hizo una modificación adicional de la anterior legislación. En materia de títulos, suprimió los de bachiller y licenciado, que constituían los dos primeros niveles de la educación avanzada: el de bachiller que se concretaba con dos años de dedicación escolar y el de licenciado que se conquistaba con cuatro años de estudio. El único grado que se conservó fue el de

11. Codificación nacional, Bogotá, T. 14, 1929, p. 239.

12. *Ibíd.*

doctor en las carreras de leyes, Medicina y Ciencias eclesiásticas. La conservación del título de doctor y la supresión de los dos anteriores pudo actuar como un instrumento disuasorio para todos aquellos jóvenes que creían que matricularse en una institución de Educación Superior era un reto insignificante que terminaría por entregarles un certificado de idoneidad profesional en poco tiempo.

En últimas, desde el punto de vista anterior, la ley fue una herramienta de mejoramiento de la preparación del profesional universitario, dejando exclusivamente esta denominación a aquellos estudiantes que hubieran demostrado el suficiente mérito académico. En esta línea, puede notarse la existencia de cierto tono darwinista entre los parlamentarios neogranadinos al colgarle a la ley la idea de que solamente unos pocos, los que más se esforzaran, los que más estudiaran, los que alcanzaran el grado de doctor, serían los llamados a destacarse y triunfar en los ámbitos cultural, social y económico, porque estarían en inigualables condiciones de competir en el promisorio mercado de trabajo con los menos preparados o instruidos. La ventaja que tuvieron a su favor los menos preparados o los que nunca alcanzarían el grado de doctor fue que nuestro país aún no ofrecía las condiciones económicas y culturales para trabajar únicamente con doctores, puesto que los servicios de este profesional estuvieron por fuera del alcance de los escasos recursos de gran parte de la población colombiana, tal y como lo puso en evidencia el acceso restringido de los colonos a un título de tierra después de 1872 por el costo del servicio profesional de un agrimensor<sup>13</sup>.

Por lo tanto, la Ley 2 de mayo de 1850 institucionalizó un complejo y contradictorio ambiente educativo y de desempeño profesional en el ámbito laboral neogranadino, al posibilitar y aprobar una legislación que, a simple vista, admitía e incentivaba el principio de la igualdad de oportunidades para generar una hipotética mejor distribución de la escasa renta, pero que, en el fondo, trajo consigo un principio discriminatorio clasificando, implícitamente, la gente entre no doctores y doctores.

De otra parte, el dominio ejercido por el título de doctor no tardó en erosionarse. A partir de 1867, a raíz de la fundación de la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia, se implantó un régimen de grados profesionales mucho más prolijo que todos los regímenes anteriores, según lo deja apreciar el contenido del Artículo 196 de la Ley 66 del 22 de septiembre de 1867, en el que se consignó: “la universidad confiere los siguientes grados: 1°. De bachiller. 2°. De ingeniero. 3°. De profesor de ciencias naturales. 4°. De maestro. 5°. De

---

13. LEGRAND, Catherine. Colonización y protesta campesina en Colombia 1850-1950. Bogotá: Universidad nacional, 1988. p. 57.



farmaceuta. 6°. De profesor de obstetricia. 7°. De doctor en jurisprudencia. 8°. De doctor en medicina y cirugía<sup>14</sup>.

Para observar más detenidamente el universo de los anteriores grados académicos es oportuno hacer una ilustración en torno de la nueva organización de la Educación Superior, dispuesta con base en la fundación de la Universidad Nacional. Esta institución iniciaría labores con seis Escuelas o Facultades: derecho, medicina, ciencias naturales, ingeniería, literatura y filosofía y artes y oficios. De estas seis Escuelas, dos, la de filosofía y letras y la de artes y oficios, fueron las Escuelas básicas, en cuanto a que eran las que los estudiantes de las demás Escuelas debían haber cursado y aprobado para poder aspirar a su admisión.

La Escuela de literatura y filosofía ofrecía asignaturas fundamentales en el área de las ciencias humanas y las ciencias naturales, que se estudiarían a lo largo de cinco años, con cuatro cursos en cada uno de ellos, para un total de veinte, entre los que se destacaban el aprendizaje del inglés, el francés y el latín, después de lo cual el estudiante adquiriría el grado de bachiller. Por eso, una vez más se corrobora que hubo una política de paralelismo educativo que nunca excluyó la vigencia y la importancia de la educación formal superior, la que por cierto, apoyaba y financiaba.

Al igual que en la anterior Escuela, la de artes y oficios también ofrecía unos conocimientos fundamentales para obtener el título de maestro, que servía para el inmediato desempeño profesional y no requería ningún título previo. Los únicos requisitos exigidos por las dos Escuelas básicas fueron tener no menos de nueve años, saber leer y escribir y buena conducta, aunque para la Escuela de artes se dispuso de una condición bien particular: amor al trabajo.

Las cuatro Escuelas restantes, que bien podían catalogarse como Escuelas de Educación Superior avanzada, expidieron sus respectivos títulos en estas circunstancias: tres de ellas, las de ingeniería, ciencias naturales y medicina exigieron que el estudiante acreditara título de bachiller y cuatro años de estudio específico. Por su parte, la de medicina le sumó a los dos anotados requisitos uno adicional, la aprobación de un año de estudio en la Escuela de ciencias naturales<sup>15</sup>.

De esta forma, conocemos el camino que cualquier estudiante debía transitar si quería alcanzar seis de los ocho títulos posibles; en los otros dos los requisitos se tornaron más complejos. El camino en procura de la consecución del grado de Farmaceuta quedó en estos términos:

Artículo 226. Para optar al grado de farmaceuta deberán llenarse las condiciones siguientes: 1°. Haber obtenido la aprobación en el primer examen

14 Codificación nacional, Bogotá, T. 23, 1933. p. 244.

15 *Ibíd.*, pp. 230 a 237.

preparatorio para el grado de profesor de ciencias naturales, y haber ganado los cursos correspondientes en la escuela de ciencias naturales. 2°. Haber ganado los cursos 8 y 9 correspondientes a la escuela de medicina. 3°. Comprobar [...] que se ha practicado durante un año en una botica<sup>16</sup>.

Añadiéndosele la condición de haber aprobado los exámenes propios de tres años de la escuela de medicina y alcanzado la aprobación de los dos primeros exámenes preparatorios del grado de doctor en medicina. En el caso del grado de profesor de obstetricia, éstas fueron las condiciones: “1°. Haber sido aprobado en el primer examen preparatorio para el grado de doctor en medicina, 2°. Haber ganado los cursos 5, 6, 9, 12 y 13 de la escuela de medicina”<sup>17</sup>.

Los ocho títulos relacionados en la Ley 66 de 1867 revelan que el Estado retornaba al principio de la bondad de un sistema de Educación Superior que garantizara el acceso y la culminación de un proceso formativo dividido en ciclos propedéuticos, sin desmedro del ejercicio empírico de las mismas actividades consagradas en el currículo de todas las Escuelas de la Universidad Nacional. Empero, esta disposición lo que hizo fue explicitar un mensaje, que nunca dejó de transmitirse: de ahora en adelante preferimos los profesionales preparados científicamente a los peritos nacidos de la experiencia, definición que puede verse como un elemento más de la carrera en pos de la modernización capitalista en la que se embarcaba nuestra clase política dirigente nacional. Palabras más palabras menos, era mejor contar y mostrar, por ejemplo, médicos de ciencia que curanderos formados en la experiencia, atendiendo las necesidades de salud de una creciente población doméstica y de unos inmigrantes europeos que estaban siendo invitados para contribuir al desarrollo económico.

### 3. LA EDUCACIÓN PRÁCTICA ES LA EDUCACIÓN DEL FUTURO

Desde finales del dominio colonial sobre América, específicamente a partir de las reformas borbónicas emprendidas durante el siglo XVIII, el gobierno español, queriendo salir del callejón sin salida en el que se encontraba, producto de un imperio con una economía subdesarrollada, pensó en una educación salida de las entrañas del mundo moderno o del capitalismo manufacturero y tímidamente industrial, contraria a la educación escolástica controlada por la especulación.

Lo que España necesitaba con suma urgencia, desde una amplia perspectiva cultural, era un sistema educativo en el que se pudiera desterrar el secular predominio de la teología y el Derecho abriéndole un considerable espacio a las ciencias naturales aplicadas, traduciéndose en la formación de nuevas generacio-

---

16. *Ibíd.*, p. 248.

17. *Ibíd.*, p. 248.

nes de jóvenes en disciplinas profesionales que le pudieran hacer un gran aporte al desarrollo de las fuerzas de producción, lo que se vería complementado con la construcción de un sistema de desarrollo científico sustentado en la observación y la experimentación.

El enfoque capitalista y moderno que se le intentó conferir a la educación en España, con la implementación del plan de Olavide\*, tuvo su réplica en el entonces virreinato de la Nueva Granada con los fallidos planes de reforma a la educación universitaria presentados por Francisco Moreno y Escandón y el arzobispo virrey Antonio Caballero y Góngora. Luego, a principios del período republicano, de manera clara y contundente, una vez se consolida la emancipación con la derrota definitiva del ejército español en el Perú, en el marco de la Gran Colombia, la tendencia modernizadora avanza.

Ya en la década del cuarenta del siglo XIX, no queda duda entre la clase dirigente nacional acerca de cuál debe ser uno de los rasgos esenciales del naciente sistema educativo nacional: práctico y útil, claro está, sin dejar a un lado la formación de abogados y teólogos. Durante este decenio, a los líderes nacionales no les cabe el menor asomo de duda<sup>18</sup> sobre la relevancia del fomento de una educación que le entregue al país jóvenes preparados en el estudio, el conocimiento y el aprovechamiento de la enorme riqueza natural, riqueza que aportaría a la generación de crecimiento y progreso económico, contribuyendo a la articulación al mercado externo.

En las dos décadas siguientes, años cincuenta y sesenta, la tendencia cultural de darle importancia a la formación práctica y útil traída desde la revolución cultural y científica de la Ilustración del siglo XVIII, imbuida del espíritu del capitalismo como primer modo de producción universal, no se detiene y, por el contrario, se intensifica. Con la articulación al mercado internacional a través de las exportaciones de bienes agrícolas y metales preciosos, las autoridades civiles de la república consideraron que habían venido perdiendo tiempo en la edificación de claustros universitarios públicos empeñados en la educación apli-

---

\* El plan de estudios de Pablo Olavide preparado para la universidad de Sevilla a finales del siglo XVIII fue un esfuerzo institucional por impulsar y fortalecer la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias prácticas en el currículo con el ánimo de contrarrestar el peso de las asignaturas relacionadas con la teología y los estudios de cánones.

18. POMBO, Lino. Discurso de apertura de estudios pronunciado en la universidad del Cauca. Bogotá: Lecturas matemáticas. 2005. En Internet: <http://www.scm.org.co/articulos/772.pdf>, 2005. Fecha de consulta: 3 de febrero de 2011. CAMACHO, Salvador. La educación popular. Bogotá: Universidad pedagógica nacional. 1868. En Internet: [http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce30\\_07docu.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce30_07docu.pdf), 1868. Fecha de consulta: 2 de octubre de 2010. MOLINA, J. Artículos escogidos del doctor Mariano Ospina Rodríguez. Medellín: Imprenta republicana, 1884. MELO, Jorge Orlando. La idea de progreso en el siglo XIX, ilusiones y desencantos. Bogotá. 2008. En Internet: [www.jorgeorlandomelo.com/bajar/progreso1.pdf](http://www.jorgeorlandomelo.com/bajar/progreso1.pdf), 2008. Fecha de consulta: 3 de febrero de 2011.

cada, capaces de aportarle a los empresarios nuevos y mejores procedimientos científicos y tecnológicos de producción.

Ante este sombrío panorama, uno de los hombres de Estado que más empeño le puso al enfoque práctico o útil de la Educación Superior fue el general Tomás Cipriano de Mosquera, acompañado por la gestión de los dirigentes liberales José Hilario López y Manuel Murillo Toro. Al presidente Mosquera debe abonársele la creación del Colegio Militar en junio de 1847, al presidente López debe reconocérsele la instauración de las Escuelas de artes y oficios en los colegios nacionales en 1850, y al presidente Murillo Toro la reapertura de la Escuela Politécnica y el Colegio Militar en 1865.

Precisamente, la historia del Colegio Militar, más que cualquier otra institución educativa, estuvo vinculada con el aprendizaje de las ciencias naturales, físicas y matemáticas aplicadas al ámbito civil y militar. El adjetivo militar, aplicado al nombre de una institución educativa, no deja de despertar suspicacias; no obstante, fue un claustro pensado para armar el Alma Mater de la ingeniería civil en Colombia, muy enfocada hacia el terreno de la construcción de la infraestructura vial, es decir, hacia la construcción de una red de caminos y carreteras que contribuyeran a la integración de los mercados locales y de éstos con el mundo.

El Artículo primero del Decreto del 28 de septiembre de 1850 es contundente frente a este talante útil y práctico del Colegio Militar: “El curso de estudios matemáticos de cuarto año para los alumnos del colegio militar en el año académico de 1851, abrazará las materias siguientes: maquinaria, cosmografía y geodesia, caminos, puentes, calzadas y bóvedas, aplicaciones de la geometría descriptiva a la maquinaria, a las bóvedas y al corte de piedras o estereotomía”<sup>19</sup>.

Y aún más, el Considerando del Decreto del 24 de agosto de 1861, que le da al Colegio Militar el carácter de Escuela politécnica: dice “que el Gobierno debe dar protección a la instrucción pública en cuanto sea compatible con los recursos de que dispone para formar y educar a los jóvenes que más tarde pueden servir útilmente a la patria”<sup>20</sup>.

El ingreso al Colegio Militar y Escuela Politécnica ocurría cuando el estudiante cumpliera con la totalidad de los siguientes requisitos: entre catorce y veinte años, saber leer y escribir correctamente, demostrar nociones de aritmética, álgebra y geometría y traducir del francés y el inglés. Esta última condición resultó demasiado exigente en el medio cultural de la época y hubo necesidad de suprimirla mediante un Decreto expedido el 25 de agosto de 1864.

19. Codificación nacional, Bogotá: T. 14, 1929, p. 278.

20. Codificación nacional, Bogotá: T. 19, 1930, p. 328.

El colegio tenía estudiantes internos y externos que pagaban de su propio peculio la matrícula, y otros estudiantes que serían subsidiados con recursos del presupuesto nacional escogidos por los entes territoriales en los que se dividía la nación. Cuando en 1847 se fundó el colegio, el número de estudiantes becados o subsidiados fue de noventa; diecisiete años más adelante, en 1864, el gobierno, dada la falta de fondos, redujo el número de estudiantes internos a la mitad, teniendo cada Estado el derecho de enviar cinco estudiantes, y en septiembre de 1865, ese número volvería a reducirse, en esta ocasión a 27, tres alumnos por Estado.

En lo que respecta al establecimiento de la Escuela de artes y oficios, nació en el Artículo primero de la Ley 4 del 8 de junio de 1850, que reza: “se establecen escuelas de artes y oficios en los colegios nacionales de la república para la enseñanza gratuita de la mecánica industrial y de las artes y oficios a que quieran consagrarse los granadinos”<sup>21</sup>.

Vale la pena precisar que el nombre de colegios nacionales fue el que se le dio a las universidades públicas existentes, en vista de que en el Artículo dieciséis de la Ley 2 del 15 de mayo de 1850 se había suprimido tal denominación. Así mismo, la inclusión de la Escuela de artes y oficios quiso decir que las tres antiguas universidades públicas, las de Bogotá, Cartagena y Popayán, según se había determinado desde la reforma educativa de Santander, en plena Gran Colombia, tendrían esta nueva Facultad, enfocada hacia la preparación práctica de los jóvenes o cualificación de la mano de obra existente.

El mensaje implícito en el Artículo primero de la Ley 4 de junio de 1850 no daba lugar a muchas dudas; era trascendental darle prelación a los estudios prácticos en un ámbito bien preciso: mecánica industrial, y en otro absolutamente impreciso que le dejaba a los jóvenes la posibilidad de definir cuáles serían esas artes y oficios que debían impartir los colegios nacionales, sin que esto sea lo que haya ocurrido, pues con el Decreto del 25 de agosto de 1850 quedó perfectamente establecido que los oficios que se enseñarían serían los de dibujo, agricultura, arquitectura y maquinaria.

La conformación de la Escuela o Facultad de Artes y oficios fue una pieza más del ajuste que experimentó la Educación Superior como efecto de la Ley de 1850 y que liquidó los títulos y grados universitarios. En adelante, los colegios nacionales, que “reemplazaron” a las universidades, estarían conformadas por cuatro Escuelas: literatura y filosofía; ciencias naturales, física y matemáticas; artes y oficios y jurisprudencia, con lo que dejaron por fuera dos profesiones tradicionales en nuestro sistema educativo: las ciencias eclesiásticas y la medicina.

21 Codificación nacional, Bogotá: T. 14, 1929, p. 143.

Pero la determinación del gobierno tuvo matices: uno de ellos fue que la enseñanza de la medicina no se borró por completo del mapa académico y profesional, al habilitarse una Escuela de la disciplina en el colegio de Bogotá. La segunda consistió en otorgarle al colegio de Cartagena el permiso de conservar la enseñanza de la náutica, acorde con su perfil geográfico y económico.

Algo curioso que se puede observar en el Decreto del 25 de agosto de 1850 fue que contempló la posibilidad de la existencia de períodos de fragilidad fiscal que pudieran poner en peligro el funcionamiento de los tres colegios nacionales, implantando, como solución, la suspensión de la Escuela de jurisprudencia y, en el caso particular de la existencia de líos financieros en el colegio nacional de Bogotá, la desaparición de la Escuela de medicina.

La segunda alternativa, concebida por el gobierno de José Hilario López, para evitar el cierre de estas escuelas de los colegios nacionales, fue que los profesores trabajaran *Ad Honorem*. Veamos el Artículo: “Más, si algún catedrático ofreciere dar gratuitamente lecciones de una o de algunas de las materias señaladas para las escuelas de jurisprudencia y para la de medicina, no se le pondrá embarazo para que lo verifique”<sup>22</sup>.

Ahora, esta medida es bien dicente, no exactamente por lo que está escrito, sino por lo que no está escrito; es decir, aquí nunca se contempló la posibilidad de cerrar las demás escuelas: filosofía y letras, ciencias naturales, física y matemáticas y artes y oficios. ¿Por qué esta evidente discriminación académica? La respuesta no la encontramos en el considerando del decreto, aunque es factible creer que definitivamente el gobierno le apuesta a una educación cada vez más práctica y útil, que forme profesionales en áreas sensibles pero poco valoradas en el ambiente social de la mitad del siglo, herencia de la preservación del enfoque medieval y eclesiástico de la educación.

Pero el interés por impartir una enseñanza práctica en la Escuela de artes y oficios tropezó con un serio inconveniente, la celeridad con la que las autoridades cambiaban la actividad que debería aprenderse. En el transcurso de tres años, contados a partir de la expedición del decreto que organizaba los colegios nacionales en 1850, hubo dos modificaciones que generaron incertidumbre. La primera ocurrió el 30 de junio de 1853, cuando aprobaron un decreto en el que salieron de circulación dibujo lineal y maquinaria, dos de las cuatro cátedras iniciales. La segunda sucedió al poco tiempo, en menos de dos meses: el 22 de agosto se firmó un nuevo decreto, en el que retornó la enseñanza del dibujo y se conservó el aprendizaje de la arquitectura<sup>23</sup>.

22. Codificación nacional, Bogotá: T.14, 1929, p. 241.

23. Codificación nacional, Bogotá: T. 15, p. 1929.

El esfuerzo político por darle forma definitiva a la enseñanza de distintos oficios nos dejó un nuevo capítulo a finales de los años sesenta con la creación de una nueva entidad educativa, el Instituto Nacional de artes y oficios, que se sumaba a las tres Escuelas nacionales del ramo, pero que, como era frecuente encontrarlo en aquellos años de inestabilidad política, de un Estado nacional en ciernes, sucumbió meses después, sin siquiera entrar en funcionamiento, al darle paso a la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia y su Escuela de artes y oficios.

Estos vaivenes legales, ocurridos durante la tercera administración de Tomás Cipriano de Mosquera (1866-1868), atestiguan el nuevo impulso que recibió la educación práctica y útil, buscando la manera de blindarla de los arrebatos especulativos; de ahí que en la Ley 2, del seis de marzo de 1867, los parlamentarios se hayan cuidado en precisar el supremo objetivo de la legislación, indicando que se “estableciese en la capital de la República un colegio nacional destinado a la difusión de los conocimientos teórico – prácticos en materia de artes y oficios”<sup>24</sup>.

En conclusión, la descripción del itinerario legal de la Educación Superior en tiempos de la Nueva Granada, la Confederación Granadina y los Estados Unidos de Colombia, revela que la educación moderna, esto es, una educación de inobjetable valor práctico y útil, había adquirido carta de ciudadanía, por cuanto la clase dirigente bipartidista que controlaba el Estado consideraba que, mediante ella, cabría la posibilidad de aprovechar al máximo los recursos naturales con miras a una exitosa articulación de la economía nacional al mercado externo.

#### **4. LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA**

La fundación de la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia, mediante la Ley 66 del 22 de septiembre de 1867, respondió a la voluntad política de la clase dirigente nacional y regional de preservar y profundizar aquella política pública educativa que venía perfilándose desde finales del siglo XVIII, que le confería a la enseñanza práctica y aplicada un enorme valor social y económico.

Su creación, entonces, puede ser vista como la corroboración de la decisión de los estadistas colombianos de darle un viraje de ciento ochenta grados a la Educación Superior tradicional basada en la enseñanza de la teología, el Derecho y la medicina, porque se habían dado cuenta de que la nación estaba huérfana de Facultades que hicieran énfasis en el desarrollo económico. Definitivamente, la Universidad Nacional entró en funcionamiento con la meta de graduar profesionales que surtieran las exigencias y las necesidades de una sociedad que estaba integrándose tímidamente al mundo capitalista de Europa occidental y

24. Codificación nacional, Bogotá: T.23, 1933, p. 24.

Norteamérica; por eso, sus creadores condensaron los desarticulados esfuerzos de gobiernos anteriores para formalizar tres noveles campos profesionales: la ingeniería civil, las artes y los oficios y las ciencias naturales y matemáticas.

Además, con la Ley 66 de 1867, los congresistas le dieron sepultura a dos instituciones educativas encargadas, en su momento y en disímiles proporciones, de impulsar la enseñanza de la ingeniería civil, la ingeniería militar, la arquitectura, la agricultura, el manejo de máquinas, la física, la geometría, la geología y la química: el Colegio Militar y el efímero Instituto Nacional de artes y oficios. Así lo deja ver el Artículo quinto de la ley: “Queda derogado el decreto de 24 de agosto de 1861, creando un colegio militar y una escuela politécnica [...] queda igualmente derogada la ley de 6 de marzo del corriente año, creando el instituto nacional de artes y oficios, y autorizando al Poder Ejecutivo para reglamentar las diferentes escuelas de la universidad de la manera que estime conveniente”<sup>25</sup>.

Esta concentración del esfuerzo gubernamental para sacar adelante una educación acorde con los tiempos del capitalismo industrial y un mercado en inusitada expansión, confirmando la división del mundo entre espacios ganadores y perdedores<sup>26</sup>, se emprendería con seis Escuelas: derecho, medicina, ciencias naturales, ingeniería, artes y oficios, y literatura y filosofía, destinando como sedes las mismas que tuvieron los desaparecidos Institutos, esto es, el edificio de Las Aulas y los conventos de Santa Inés, del Carmen y de La Candelaria.

La Universidad empezó su funcionamiento con un equipo directivo integrado por el Secretario del Interior, a cargo de la dirección general. El Gran Consejo, que se compondría del rector general, los rectores de las Escuelas, los vicerrectores, los catedráticos principales y sustitutos en ejercicio, el bibliotecario, el tesorero y el secretario. La Junta de Inspección y Gobierno, integrada por el rector general, los rectores de las Escuelas y un catedrático de cada Escuela nombrado por el Gran Consejo y el secretario. El Consejo de las Escuelas, formado por el rector de la Escuela, el secretario y los catedráticos principales y sustitutos en ejercicio. El rector general y vicerrectores en las Escuelas de ingeniería y literatura y filosofía.

Por sus aulas pasaron, en calidad de docentes, reconocidos personajes de la historia política nacional que militaron en ambos partidos tradicionales, tales como: Miguel Antonio Caro, Santiago Pérez, Manuel María Madiedo, José María Quijano, Guillermo Wills, Tyrrell Moore, Miguel Camacho Roldán, Miguel Samper, Ezequiel Rojas, Francisco Javier Zaldúa, José María Samper, Juan Salgar, Nicolás Esguerra, Salvador Camacho Roldán y Manuel Ancízar, lo que resulta dicente por que ilustra el consenso que existía entre los distintos miembros de

25. Codificación nacional, Bogotá: T. 23, 1933, p. 158.

26. HOBSEBAWM, Eric. La era del capital 1848-1875. Barcelona: Editorial Crítica, 1998, pp., 127-145.



la elite colombiana acerca de unirse alrededor de una estrategia educativa coherente y de largo plazo que contribuyera al avance de la economía en medio de las tirantes diferencias ideológicas y políticas que los diferenciaba y los separaba.

Entre las normas que le dieron vida a la Universidad, es interesante destacar el mecanismo de acceso de los aspirantes al claustro en calidad de estudiante interno y pensionado, o sea, estudiante subvencionado con recursos procedentes del erario nacional, basado en el principio de la igualdad de oportunidades entre los jóvenes más pobres de cada uno de los Estados que conformaban la Unión y que hubieran sido “designados mediante oposición”; en otras palabras, a través de una convocatoria pública. Las condiciones exigidas a todos los candidatos que aspiraban a ingresar como estudiantes pensionados fueron tres: conducta moral intachable, amor por el estudio y aptitudes sobresalientes, y dado que era muy frecuente que los estudiantes desertaran antes de finalizar los estudios superiores completos, el gobierno tomó la determinación de diseñar un dispositivo que tratara de frenar o, en el mejor de los casos, acabar con la deserción. Este fue el dispositivo contenido en el Decreto de 21 de agosto de 1871: asegurar “con una fianza a satisfacción del Poder Ejecutivo del respectivo Estado, que seguirá sus estudios hasta terminar los cursos en una de las escuelas de Ingeniería, Ciencias Naturales y Artes y oficios”<sup>27</sup>.

La selección de los aspirantes, entre los más destacados de los más pobres de cada Estado, estuvo acompañada de la promulgación de los requisitos de conservación del status de estudiante pensionado, todo en aras, dijo el gobierno, de la obtención de profesionales de extraordinaria calidad. Se perdía la condición de estudiante cuando el alumno aparecía por dos meses consecutivos con alguna tacha grave en su conducta o cuando era catalogado como poco aprovechado o estudioso en los registros de los profesores.

Al lado de estas medidas de control de calidad, fue aprobada, en agosto de 1871, una que puso en sintonía el claustro universitario con los nuevos aires pedagógicos del mundo y que ya había sido previamente implementada en el Decreto Orgánico de Instrucción Pública Primaria: la enseñanza y la práctica de lo que ahora conocemos como educación física\*. El gobierno acogió la idea de formar mentes sanas en cuerpos sanos; por lo tanto, le apuntó al montaje de dos gimnasios, uno en la Escuela de literatura y filosofía y otro en la de ingeniería,

---

27. Codificación nacional, Bogotá: T. 25, 1941, p. 473.

\* Por educación física se entendía la práctica regular de ejercicio corporal por parte de los estudiantes de todas las facultades de la universidad, orientados y dirigidos por un profesor que tenía conocimientos y experiencia en el aprestamiento físico. La educación física se trataba, fundamentalmente, de un espacio destinado por la universidad para que voluntariamente los estudiantes dedicaran una parte de su tiempo de formación académica a la recreación, el ocio y la conservación de buena salud.

servidos por el mismo profesor, “de manera que cada tercer día haya una hora de ejercicios bajo su dirección en cada uno”<sup>28</sup>.

Una vez en la Universidad, todos los estudiantes quedaban automáticamente sometidos a un Manual de convivencia bastante sucinto en el que se estipulaban las penas y los premios a los que podían hacerse acreedores en el caso de infringir las normas o llevar una vida escolar destacada. En estos dos aspectos, nada cambió frente a las disposiciones consagradas en leyes y decretos emitidos durante las dos reformas educativas de los años cuarenta. Es más, si se compara la lista de los castigos estipulados en el Decreto de 3 de agosto de 1872, o Decreto Orgánico de la Universidad Nacional, con los de la reforma Ospina, en la primera la lista aumentó el número de sanciones. En el sistema correccional educativo de la Universidad, en 1872, estas fueron las penas contempladas en estricto orden ascendente, de acuerdo con la gravedad de la falta cometida: 1° amonestación privada, 2° amonestación en público, 3° reprensión con apercibimiento, 4° publicación de la falta en los Anales de la universidad (Los anales era el nombre del periódico del Alma Mater), 5° aislamiento, que consistía en conservar el estudiante aislado de los compañeros en horas de estudio y recreación, 6° arresto, 7° arresto con privación de cama, 8° arresto con abstinencia durante el día, 9° pérdida de un curso, 10° expulsión temporal o absoluta de una clase y 11° expulsión temporal o definitiva de la universidad<sup>29</sup>.

## 5. EL DECRETO ORGÁNICO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA PRIMARIA

El Decreto de 1° de noviembre de 1870, más conocido como Decreto Orgánico de Instrucción pública primaria, fue una disposición gubernamental que desencadenó una agria polémica entre distintos sectores sociales y políticos: unos, los liberales radicales, defendiendo sus bondades: laicismo y obligatoriedad<sup>30</sup>; otros, del lado opuesto, los conservadores e independientes liberales, encabezados por Rafael Núñez, criticando estos preceptos, y partidarios, por el contrario, de la recuperación de la enseñanza de la religión católica y el sagrado derecho de los padres a decidir libremente si sus hijos asistirían o no a las escuelas públicas de primaria o elementales, o como fueron denominados, en su momento, instrucionistas e ignorantistas<sup>31</sup>.

28. Codificación nacional, Bogotá: T. 25, 1941, p. 440.

29. Codificación nacional, Bogotá: T. 26, 1942, p. 190.

30. MÜLLER, Ingrid. La primera organización de un sistema de escuelas normales en Colombia. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. 2005. En Internet: [http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/20\\_05ens.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/20_05ens.pdf). Fecha de consulta: 23 de abril de 2011.

31. LOY, Jane. Los ignorantistas y las escuelas. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. 2007. En Internet: [http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/9\\_04ens.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/9_04ens.pdf). Fecha de consulta: 10 de abril de 2009.

La educación primaria obligatoria quedó definida en el Artículo 87 del Decreto. Veamos: “Artículo 87. Los padres, guardadores, y en general todos los que tienen niños a su cargo, o los emplean o reciben en aprendizaje, están obligados a enviarlos a una de las escuelas públicas del Distrito [...] esta se extiende a todos los niños desde la edad de siete hasta la de quince años cumplidos. Para los mayores de quince años la concurrencia a las escuelas es potestativa”<sup>32</sup>.

Los padres que incumplieran la determinación estatal de matricular a sus hijos en la escuela elemental más cercana serían amonestados. Esto quiere decir que en la norma nunca se contemplaron medidas punitivas, sino reconvenciones cuando los funcionarios públicos se enteraran de la existencia de niños y adolescentes que permanecían en sus casas dedicados al trabajo agrícola o artesanal. La reconvención, en términos técnicos fue una amonestación, o algo así como un regaño o llamada pública e institucional de atención, por medio de la cual se intentaba realizar una rápida labor de convencimiento social y cultural de los padres, por lo regular, analfabetas y pobres, para que pensarán en las futuras bondades que traería para el joven, la familia y la patria, contar con ciudadanos letrados, conscientes y productivos.

Si la tarea de convencimiento fallaba, el Decreto contemplaba la aplicación de una medida, aparentemente mucho más conveniente para los padres que para el Estado por los costos y las dificultades operativas que conllevaba su pronta aplicación: la asignación a los niños de un tutor particular. Aun así, la renuencia de algunos padres para involucrar a sus hijos en el sistema educativo nacional no se pudo debilitar, porque ellos estimaban que la relación costo beneficio para la familia era muy alto y sus ya deplorables condiciones de vida podían deteriorarse, es decir, el costo de oportunidad resultaba muy alto.

Lo anterior indica que la voluntad estatal de hacer todo lo que estuviera a su alcance para disminuir la alta tasa de analfabetismo presente puede catalogarse como un comportamiento paternalista, con mayor razón si retomamos el principio de la obligatoriedad de la educación; por eso sus detractores siempre esgrimieron como argumento en su contra que el gobierno estaba entrando en contradicción con los principios liberales que tanto pregona y estaban contenidos en la Carta Constitucional de 1863. En esta dirección apuntó la pastoral escrita por el obispo de Pasto Manuel Canuto Restrepo, en 1876, uno de los más furibundos detractores de la reforma de 1870:

Escuelas gratuitas y obligatorias. Lo primero es una mentira y lo segundo es una iniquidad [...] apenas puede creerse que un país lleno de garantías y donde se proclama en absoluto todas las libertades, el gobierno atropelle

32. Decreto del 1° de noviembre de 1870, p. 17.

por la fuerza la garantía del domicilio y ataque la más sagrada autoridad después de la de Dios, la autoridad paterna. ¡Qué escenas! Ver al gobierno forzando las puertas de una familia para arrancar un niño de los brazos de su padre y llevarlo a una escuela que el niño no conoce y que el padre rechaza y detesta. Ni el más sagrado de los derechos, el derecho natural, es respetado por esos mentidos defensores de la libertad y de los derechos del pueblo<sup>33</sup>.

Argumento frente al que los reformadores radicales reaccionaron diciendo que se trataba de un auténtico absurdo, un planteamiento traído de los cabellos, una desfachatez que impediría la construcción de una sociedad de ciudadanos letrados, inteligentes y cívicos en los Estados Unidos de Colombia. Básicamente, el contra argumento expuesto por los radicales pretendía convencer a los opositores de que la defensa del derecho o la libertad a no educarse, en lugar de generar dividendos traería la continuación del anacrónico orden colonial y la destrucción de los avances que se venían dando en aras de la modernización liberal. Con estas palabras se defendió la obligatoriedad por parte del educador Enrique Cortés:

Una república cuya mayoría sea de gentes ignorantes y viciosas, tendrá magistrados ignorantes y viciosos; y, como el Gobierno republicano precisamente lo que pretende es que sus mandatarios sean siempre ilustrados, inteligentes y buenos; se deduce que la libertad de no educarse, es decir, de permanecer en la ignorancia y a los bordes del vicio y del crimen, es una libertad que mina y destruye por su base el sistema, y que por consiguiente no debe aceptarse por conducir al absurdo<sup>34</sup>.

El paternalismo social sólo fue en materia educativa y siempre se vio restringido por la falta crónica de recursos, de tal suerte que es legítimo pensar que el Estado liberal que estaba estableciéndose distaba de ser un Estado liberal clásico, en el sentido de que únicamente se preocupaba por la conservación del orden social y político interno y la defensa del territorio nacional, como lo había sugerido Adam Smith<sup>35</sup>, o que estuviera convirtiéndose en un Estado Gendarme, que no es otra cosa que un Estado limitado encargado únicamente de garantizar la supervivencia del sistema político y económico establecido. Las palabras del presidente radical Eustorgio Salgar fueron dicientes al respecto: “las escuelas tienen más importancia que las vías de comunicación. La educación es el más esencial de los servicios públicos”<sup>36</sup>. Como se aprecia, existía en la época una

33. ARIAS, Margarita. La reforma educativa de 1870, la reacción del Estado de Antioquia y la guerra civil de 1876. En: ORTIZ, Luis (Investigador principal). Ganarse el cielo defendiendo la religión, guerras civiles en Colombia 1840-1902. Bogotá: Universidad Nacional, 2005. pp. 251-284.

34. Escuela Normal. Bogotá: N° 49 y 50 (16, dic., 1871); p. 790.

35. ROLL, Eric. Historia de las doctrinas económicas. Bogotá: Fondo de Cultura Económica, 1990. pp. 148-150.

36. ARIAS, Op. Cit., p. 256.

mentalidad asociada con la configuración de un Estado que pensara en los marginados, un Estado incluyente, acorde con las instrucciones constitucionales, sobre todo de la Carta de 1853, simpatizante de los vientos democráticos originados en la Revolución Francesa de 1848\*, así, en la cruda realidad colombiana, alcanzar esta meta resultara casi imposible.

En todo caso, lo cierto es que la presencia de una concepción social del Estado en la segunda mitad del siglo XIX probaría que los dirigentes colombianos querían permanecer al día de las novedades ideológicas y políticas de los modelos liberales más destacados del Viejo Mundo. Más si se considera que en Europa y, progresivamente, en el resto del mundo, las concepciones revolucionarias anti-burguesas, nacidas de las entrañas del socialismo utópico, el socialismo científico y el anarquismo estaban tomando una inusitada fuerza, desencadenando un estado de alerta entre las huestes burguesas porque el establecimiento capitalista estaba siendo cuestionado. En Colombia, obviamente, no puede mencionarse la existencia de semejante estado de alerta, empero, sí puede decirse que fue la coyuntura adecuada para acomodarle al incipiente Estado liberal un rostro amable, un Estado de cara a los sectores populares, o, recordemos la comparación del presidente Salgar, al considerar que es mejor invertir en la gente, en el capital humano, que en obras de infraestructura.

Los únicos padres que estaban exentos de cumplir con el espíritu de la norma gubernamental eran aquellos que tuvieran hijos con alguna discapacidad cognitiva (cretinos, en palabras de la época), que experimentaran impedimentos físicos, que residieran a más de tres kilómetros de distancia de la escuela, que en el tránsito hacia ella se encontraran pasos peligrosos o que careciesen de vestido.

En el tema del laicismo, el Artículo de la discordia decía: “Artículo 36. El Gobierno no interviene en la instrucción religiosa; pero las horas de escuela se distribuirán de manera que a los alumnos les quede tiempo suficiente para que, según la voluntad de los padres, reciban dicha instrucción de sus párrocos o ministros”<sup>37</sup>.

Este artículo, a diferencia del tocante con la obligatoriedad, encaja perfectamente en el marco constitucional de 1863, porque respetó lo anotado en el

---

\* La revolución francesa de 1848 fue un hito en la historia política, ideológica y social no solamente de Francia, sino del mundo entero porque representó el debilitamiento de la contradicción de clases entre los aristócratas feudales y la burguesía y el afloramiento de la contradicción social que irá a marcar el ritmo de la vida social del capitalismo, la que protagonizarán la burguesía y el proletariado. Así mismo, representan en la historia política mundial el progreso del paradigma de la democracia plena, al entregársele, temporalmente, el derecho al voto a todos los hombres que cumplieran con el único requisito de la edad.

37. Decreto Orgánico de Instrucción Pública Primaria del 1° de noviembre de 1870, p. 9. En Internet: [http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/s\\_8docu.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/s_8docu.pdf). Fecha de consulta: 10 de abril 2009.

Artículo 16: la profesión libre, pública y privada de cualquier religión, “con tal que no se ejecuten hechos incompatibles con la soberanía nacional, o que tengan por objeto turbar la paz”<sup>38</sup>. Además, fue una declaración política en contra del pasado político, ideológico y constitucional de la nación y su clase dirigente, porque condenó la posición parcializada del Estado en materia religiosa cuando en el pasado estipularon que la religión católica era la de la nación. Para los reformadores radicales, el Estado no tenía por qué ponerse de lado de una de las múltiples religiones existentes, por más que a la nación la acompañara una tradición religiosa católica secular. En suma, el Estado no podía involucrarse en las lides de la libertad de conciencia de cada ciudadano.

No sobra mencionar que en el artículo puede notarse que la intención de los gobernantes radicales del momento, encabezados por el presidente Eustorgio Salgar y el Secretario de lo Interior (sic) y Relaciones Exteriores Felipe Zapata, nunca estuvo impulsada por una concepción atea dispuesta a borrar del mapa ideológico una socialización ancestral atada a la enseñanza moral y religiosa efectuada por la Iglesia; en cambio, sí se torna visible la finalidad de abrirle un espacio legítimo a los patrones de sociabilidad laicos emanados del credo liberal y efectuados por el Estado.

Adicionalmente, el sueño político de los radicales, la sociedad con la que soñaban día y noche, era una sociedad que le rindiera culto a la secularización, que no es otra cosa “que el proceso por el cual sectores de la sociedad y de la cultura se sustraen de las instituciones y de los símbolos religiosos”<sup>39</sup>, de tal suerte que las habituales prácticas religiosas obligatorias que realizaban los estudiantes a finales de los años treinta, de acuerdo con el relato autobiográfico de José María Samper en *Historia de un alma*, desaparecieran. Esas prácticas están relatadas en estos términos: “Había oratorio consagrado en él y todas las noches los alumnos internos rezábamos allí el rosario, presididos por el director. Los domingos oíamos allí mismo la misa, y si alguien faltaba era privado de salir de paseo o ir a su casa, si tenía familia en Bogotá”<sup>40</sup>.

Pero lejos estaba que los enemigos de la libertad y la tolerancia religiosa se quedaran cruzados de brazos; muy pronto, casi inmediatamente, las fuerzas conservadoras emprendieron una cruzada clerical que encontró en el Estado soberano de Antioquia la región más ultramontana y proclive a la defensa de la enseñanza obligatoria de la religión y la moral católica. Al año de la expedición del Decreto Orgánico de Instrucción Pública, las autoridades estatales redac-

38. Pombo, Manuel. . *Constituciones de Colombia* t. T. 4. Bogotá: Banco popular, 1986, p. 133.

39. LOAIZA, Gilberto. *El maestro de escuela o el ideal liberal de ciudadano en la reforma educativa de 1870*. En: *Historia crítica*. Bogotá: Universidad de los Andes. Vol. 34, (julio-diciembre 2007); pp. 62-91.

40. SAMPER, José. *Historia de un alma*. Bogotá. 1971. s. p. En Internet: <http://banrepultural.org>. Fecha de consulta: 15 de diciembre de 2008.

taron y aprobaron su propio Decreto Orgánico de Instrucción Primaria (2 de enero de 1871) para anunciar que se distanciaban del supuesto de dejar como cátedra opcional o instrucción extra curricular la enseñanza religiosa pregonado por el gobierno de la Unión. En todas las escuelas de los departamentos que conformaban el Estado de Antioquia, se dieron estas disposiciones para la enseñanza de la asignatura de religión: “la instrucción religiosa no comprendería largas lecciones, sino la doctrina cristiana y reflexiones morales apropiadas a los hechos más notables de la historia sagrada, destinados a presentar a los niños el sentimiento de amor hacia Dios, la gratitud hacia la República, además de hacerles conocer y practicar los deberes para con los padres y superiores y para hacerles dóciles, cumplidos y benévulos entre sí”<sup>41</sup>.

Pero la oposición al Decreto Orgánico de Instrucción no solamente provino del Estado de Antioquia; está perfectamente establecido que gran parte de la oposición política recibida por los liberales radicales provino del seno de las clases populares. El director de Instrucción Pública de Cundinamarca, el radical Enrique Cortés lo manifestó en este tono: “Desde luego, la inmensa mole, la base de la pirámide, ese mar de seres ignorantes, embrutecidos por el licor y repletos de supersticiones, que forma el pueblo bajo en el Estado, y a cuya transformación se dirigen nuestros principales esfuerzos, oponen una resistencia inerte, una inmovilidad secular que desalienta y entristece”<sup>42</sup>.

La renuencia de muchos padres para autorizar la asistencia de sus hijos a las escuelas primarias obedecía a factores de corte político, económico, cultural y religioso. En el plano político, figuraba la presión desencadenada sobre ellos por parte de los gamonales regionales o locales temerosos de un orden acorde con un Estado democrático y liberal. En el plano económico, fue el alto costo de oportunidad presente en las finanzas familiares. En el horizonte cultural, la cuestión consistió en la presencia de supersticiones e imaginarios populares que relacionaban la conservación de la autoridad paterna y la familia patriarcal con la ciega obediencia de los niños, custodiados desde la entraña de la familia, no desde una institución ajena, extraña y externa, que, como si fuera poco, se decía que estaba llevando a los niños por la senda de la perversión moral. En el ámbito religioso, imbricado con las inquietudes culturales de los padres, tenemos que los curas tejieron un manto de dudas doctrinarias y morales, haciéndoles creer que la concurrencia a las escuelas los pondría en malos términos con Dios; por lo tanto, peligraba su salvación.

Como se observa, la oposición que se desató contra el Decreto Orgánico de Instrucción pública caló entre la gente común y corriente, porque entre ellos

41. ARIAS, Op. cit., p. 267.

42. Escuela Normal. Bogotá: T2. N° 49 y 50 (16, dic., 1871); p. 770.

estaba profundamente arraigado el imaginario de que la asistencia de los niños a la escuela era algo que no le reportaría ningún beneficio, según lo revela la siguiente observación que escribió un maestro de la época: “La gente prefiere ver a sus hijos vagando por las calles, adquiriendo malas costumbres, diciendo palabras que ofenden la moral, faltando el respeto a los mayores, haciendo cosas que no son propias de su edad, antes que hacerlos asistir regularmente a las escuelas”<sup>43</sup>.

## CONCLUSIONES

En síntesis, las reformas aprobadas en el transcurso de los veinte años comprendidos entre 1850 y 1870 conformaron el matrimonio insoluble entre la educación y el crecimiento económico y entre la educación y la ideología liberal.

En torno al primer binomio hubo, un consenso generalizado entre los dirigentes de la clase política bipartidista nacional para enfatizar la formación de los jóvenes en áreas que le dejaran a la nación resultados tangibles en materia de evolución científica, tecnológica y técnica en el campo de la agricultura, la ganadería, la minería, el comercio, la artesanía y el transporte. Por aquellos años pudimos constatar que la dirigencia nacional y regional estaba convencida de que si la educación seguía concentrándose en la enseñanza del derecho y la teología, aumentaría la brecha económica entre Colombia y los países avanzados de Occidente.

Acerca del segundo binomio las cosas no fueron tan consensuadas; más bien se prestaron para que se suscitara un agrio debate político e ideológico, polarizando la nación entre los partidarios de un sistema construido sobre la base de la amplia promisión y defensa de los derechos individuales, particularmente la libertad de conciencia y la libertad de decidir si quería educarse, y los defensores de un sistema anclado en la limitada y prudente defensa de los derechos individuales, máxime si se trataba del respeto de una centenaria tradición religiosa que acompañaba a la inmensa mayoría del pueblo colombiano.

En consecuencia, la elite colombiana se dividió en dos facciones: el mencionado grupo partidario de la abierta difusión de los derechos individuales, que opinaba que la educación debía continuar siendo el instrumento ideal mediante el cual se fortalecieran los principios laicos o civiles que garantizaran la sana convivencia en un sistema de participación democrática, y, por otro lado, el grupo amigo de la limitada circulación de dichos derechos, que aceptaba esta parte del credo liberal con la condición de que cohabitara con la moral religiosa católica, blindando de esta manera a la sociedad de los arrebatos del mal y el pecado.

---

43, El Bien Público, N° 2, (10, oct., 1871); p. 69.



Por ende, el mensaje del sector conservador de la sociedad fue contundente: se trabajará por una educación proclive a la ética ciudadana siempre y cuando esté sujeta a la doctrina cristiana; en otras palabras, querían un ciudadano creyente, no un ciudadano ateo.

A su vez, la polarización de la sociedad colombiana alrededor del último binomio hizo evidente que la poderosa institución de la Iglesia católica no estaba dispuesta a perder el enorme espacio de injerencia social, ideológica y política que había establecido desde la época colonial. La Iglesia nunca estuvo lista a abandonar el papel de conductor social que le había permitido controlar a su antojo la mentalidad de la sociedad y cedérselo plenamente a las instituciones estatales, por lo que resulta comprensible la ira “santa” que desencadenó el polémico artículo del Decreto Orgánico de Instrucción que le daba patente de curso a la libertad y a la tolerancia religiosa.

Finalmente, debe rescatarse la decisión de la elite gobernante por conservar intacta la facultad del Estado de vigilar el cumplimiento de la política pública educativa por parte de todas las instituciones estatales y privadas. El control tendría que conservarse para tratar de garantizar el éxito de la incipiente educación útil, práctica y aplicada, que se institucionalizó con la fundación de la Universidad Nacional en 1867. A la dirigencia nacional no le quedaba la menor duda acerca de la importancia estratégica de la educación útil, ya que fue asumida como un pilar para apalancar la política macroeconómica liberal con miras al desarrollo capitalista.

Este gigantesco objetivo macroeconómico estuvo acompañado de la revitalización de la figura académica del graduado o el titulado y el enfriamiento de la figura del perito empírico, es decir, del individuo que desempeñaba cierto oficio o trabajo con base en los conocimientos y las habilidades adquiridas mediante la experiencia. En este sentido, únicamente las universidades estaban en condiciones de ofrecer lo que los tiempos modernos exigían, esto es, individuos altamente cualificados. Claro está que esta determinación nunca significaría la repentina y completa desaparición de todos los individuos que desempeñaban oficios técnicos basados exclusivamente en la experiencia, quienes coexistieron durante todo el siglo XIX con el profesional universitario.

## FUENTES Y BIBLIOGRAFÍA

### Periódicos

El Bien Público. N° 2. (10 de octubre 1871).

Escuela Normal, Bogotá: T. 2. N°. 49 y 50 (16 de diciembre 1871).

ARIAS, Margarita. La reforma educativa de 1870, la reacción del Estado de Antioquia y la guerra civil de 1876. En *Ganarse el cielo defendiendo la religión, guerras civiles en Colombia 1840-1902*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. 2005.

CAMACHO, Salvador. La educación popular. En *Revista Colombiana de Educación*. En internet: [http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce30\\_07docu.pdf,1868](http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce30_07docu.pdf,1868)>. Fecha de consulta: 2 de octubre de 2010.

Codificación Nacional, T. 13 (1848/49). Bogotá: Imprenta nacional, 1928.

Codificación Nacional, T. 14 (1850/51). Bogotá: Imprenta nacional, 1929.

Codificación Nacional, T. 15 (1852/53). Bogotá: Imprenta nacional, 1929.

Codificación Nacional, T. 19 (1860/61). Bogotá: Imprenta nacional, 1930.

Codificación Nacional, T. 23 (1867/68). Bogotá: Imprenta nacional, 1933.

Codificación Nacional, T. 25 (1870/71). Bogotá: Imprenta nacional, 1941.

Codificación Nacional, T. 26 (1872/73). Bogotá: Imprenta nacional, 1942.

COLMENARES, Germán. *Partidos políticos y clases sociales*. Medellín: La Carreta Editores. 2008.

Decreto orgánico de Instrucción Pública Primaria. En internet: [http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/s\\_8docu.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/s_8docu.pdf). Fecha de consulta: 05 de agosto de 2011.

HALPERIN, Tulio. *Historia contemporánea de América Latina*. Madrid: Alianza editorial, 1990.

HOBBSAWM, Eric. *La era del capital 1848-1875*. Barcelona: Editorial Crítica, 1998.

KOSSOK, Manfred. *Ensayo acerca de la dialéctica de revolución y reforma en el desarrollo histórico de América latina*. En "Las revoluciones burguesas". Barcelona: Editorial Crítica, 1983.

LEGRAND, Catherine. *Colonización y protesta campesina en Colombia 1850-1950*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 1988.

LOAIZA, Gilberto. El maestro de escuela o el ideal liberal de ciudadano en la reforma educativa de 1870. En *Revista Historia Crítica*. Bogotá: Universidad de los Andes, 2007.

LOY, Jane. Los ignorantistas y las escuelas, la oposición a la reforma educativa durante la federación colombiana. En: *Revista Colombiana de Educación*. En internet: [http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/9\\_04ens.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/9_04ens.pdf). Fecha de consulta: 10 de abril de 2009.

MELO, Jorge. La idea de progreso en el siglo XIX, ilusiones y desencantos. En internet: <http://www.jorgeorlandomelo.com/bajar/progreso1.pdf,2008>. Fecha de consulta: Consultada 3 de febrero de 2011.

MOLINA, Gerardo. *Las ideas liberales en Colombia 1849-1914*. Bogotá: Tercer mundo editores, 1979.

MOLINA, J. J. *Artículos escogidos del doctor Mariano Ospina Rodríguez*. Medellín: Imprenta republicana, 1884.

MÜLLER, Ingrid. La primera organización de un sistema de escuelas normales en Colombia. En *Revista Colombiana de Educación*. En internet: [http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/20\\_05ens.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/20_05ens.pdf). Fecha de consulta: 23 de abril de 2011.

NIETO ARTETA, Luis. *Economía y cultura*. Bogotá: Ancora editores, 1983.

POMBO, Lino. Discurso de apertura de estudios pronunciado en la universidad del Cauca. En *revista Lecturas matemáticas*. En internet: <http://www.scm.org/articulos/772.pdf,2005>. Fecha de consulta: 15 de febrero de 2011.

POMBO, Manuel y GUERRA, José. *Constituciones de Colombia. T.III y IV*. Bogotá: Banco Popular, 1896.

ROLL, Eric. *Historia de las doctrinas económicas*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica, 1999.

SAMPER, José María. *Los partidos en Colombia*. Bogotá: Incunables, 1985.

\_\_\_\_\_. *Historia de un alma*. Bogotá: Biblioteca Luis Ángel Arango. 1971. En internet: <http://www.banrepultural.org>. Fecha de consulta: 15 de diciembre de 2008.